



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

## L'incidence de la formation de perfectionnement en communication sur les aptitudes linguistiques et la persévérance scolaire dans quatre collèges de l'Ontario

Scott Bunyan, Collège Mohawk  
Linda Jonker et Nicholas Dion, COQES



Publié par le

## Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402  
Toronto (Ont.) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893  
Télécopieur : 416 212-3899  
Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

### Citer ce document comme suit :

Bunyan, S., Jonker, L. et N. Dion (2015), *L'incidence de la formation de perfectionnement en communication sur les aptitudes linguistiques et la persévérance scolaire dans quatre collèges de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2015

## Résumé

Dans le contexte d'un mandat visant à préparer les élèves au marché du travail, la « communication » figure au premier plan des aptitudes essentielles à l'employabilité dont les collèges de l'Ontario devraient favoriser l'épanouissement chez les élèves avant l'obtention de leur diplôme. De nombreux collèges ont donc établi des mesures permettant de consolider les aptitudes des élèves admis au collège mais qui n'ont pas la maîtrise qu'on attend d'eux quant à l'anglais de niveau collégial. Plusieurs ont traité ce problème par l'admission des élèves en question à des cours de perfectionnement en communication, lesquels sont conçus pour élever leurs aptitudes jusqu'au niveau collégial attendu.

Le présent document relate une évaluation de l'incidence des cours de perfectionnement en communication sur les aptitudes en communications des élèves et leur persévérance scolaire dans quatre collèges de l'Ontario. Cette évaluation repose sur une mesure du rendement de l'élève (test WritePlacer d'Accuplacer), avant d'amorcer le cours de perfectionnement en communication (à l'entrée) et après avoir mené celui-ci à bien (à la sortie). Elle porte également sur la persévérance scolaire tout au long de la première année d'études des élèves ayant suivi ce cours.

Trois questions de recherche suivantes sont traitées dans le présent document :

1. Quels sont les facteurs qui agissent sur les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie?
2. Existe-t-il un lien entre le rendement dans le cours de communication (c.-à-d. le cours de perfectionnement en communication) et les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie?
3. Existe-t-il un lien entre la persévérance scolaire et le rendement dans le cours de communication?

Au total, 1 316 élèves admis au collège à la session d'automne 2012 ont pris part à l'évaluation. Ces élèves ont fait l'objet d'un tri vers le perfectionnement en communication par leur établissement d'enseignement respectif. Parce qu'il n'existe pas d'outil commun d'évaluation de la communication aux quatre collèges participants, le processus de tri diffère d'un établissement d'enseignement à l'autre. Cependant, le test WritePlacer a procuré une évaluation de base de la capacité de l'élève avant le début du cours de perfectionnement en communication, dont le contenu et le cursus varient également entre chacun des établissements d'enseignement participants. De plus, les élèves participants ont rempli un questionnaire démographique et donné aux chercheurs l'accès à leurs dossiers scolaires au collège.

Bien que des différences aient été constatées entre les quatre collèges participants en ce qui touche les populations d'élèves et leur rendement aux tests à l'entrée et à la sortie, il ressort de l'évaluation que des améliorations étaient constatées chez la majorité des élèves (55 %) relativement au test WritePlacer dans l'ensemble. Toutefois, nous ne pouvons attribuer cet état de choses au cours de perfectionnement en communication, car d'autres facteurs ont pu influencer sur le rendement des élèves, dont les travaux réalisés dans d'autres cours.

En réponse à la première question de recherche, nous constatons que les élèves passés directement de l'école secondaire au collège ont davantage tendance à obtenir des résultats élevés au test à l'entrée. De plus, les élèves ayant obtenu des résultats supérieurs au test à l'entrée et ceux qui ne sont pas de première

génération sont davantage susceptibles de mieux réussir le test à la sortie que leurs homologues. Il appert que les notes au cours d'anglais de 12<sup>e</sup> année influent peu sur les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie; il est possible toutefois que cette situation résulte de l'incapacité de tenir compte du cheminement et du type de cours (préuniversitaire; préuniversitaire-précollégial; précollégial; préemploi) en anglais à l'école secondaire.

En réponse à la deuxième question de recherche, nous constatons que les élèves ayant obtenu des résultats supérieurs au test à l'entrée et dont la MPC était plus élevée à la session d'automne avaient de meilleures possibilités de réussir le cours de communication. Idem pour les élèves inscrits à un programme sans lien avec les arts appliqués (c.-à-d. administration des affaires, sciences de la santé, technologie). Cependant, les résultats obtenus au test à la sortie n'influaient pas considérablement sur la probabilité de réussite du cours par l'élève.

Enfin, en réponse à la troisième question de recherche, nous constatons un lien statistiquement significatif entre le statut de l'élève à la session d'automne 2013 et le rendement dans le cours de communication. Les élèves ayant réussi le cours de communication étaient davantage susceptibles d'avoir un statut actif à la session d'automne 2013. De plus, le passage direct de l'école secondaire au collège ainsi que la MPC à la session d'automne ont influé considérablement sur le statut de l'élève à la session d'automne 2013.

En guise de conclusion au présent document figurent les leçons tirées de la tenue de cette évaluation. Certaines de ces leçons révèlent les difficultés relatives à l'utilisation du test WritePlacer dans une telle évaluation, pendant que d'autres mettent en exergue les difficultés liées à la recherche portant sur plusieurs établissements d'enseignement du secteur collégial de l'Ontario. Par exemple, le processus d'obtention de l'approbation sur le plan de l'éthique auprès de plusieurs établissements d'enseignement risque de se révéler long et laborieux, quoique les travaux réalisés actuellement quant à un formulaire de demande uniforme laissent entrevoir la fin du tunnel administratif. Qui plus est, la décentralisation des données dans les collèges ainsi que les différences dans l'infrastructure des données à chaque établissement d'enseignement compliquent la communication des données sur les élèves entre les établissements d'enseignement.

## Table des matières

Résumé .....	2
Introduction .....	9
Contexte .....	9
Déperdition d'effectifs scolaires et persévérance scolaire .....	9
Mesures de rattrapage .....	11
Questions de recherche .....	13
Méthodologie.....	14
Description des données.....	16
Analyse.....	23
Conclusion.....	30
Leçons tirées .....	31
Recherche à l'avenir .....	33
Bibliographie .....	35

## Liste des figures

Graphique 1 : Répartition des résultats obtenus au test à l'entrée .....	19
Graphique 2 : Répartition des résultats obtenus au test à la sortie .....	21
Graphique 3 : Répartition de la différence entre les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie .....	22
Graphique 4 : Rendement dans le cours de perfectionnement en communication des élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie par collège et dans l'ensemble .....	26
Graphique 5 : Pourcentage d'élèves ayant le statut « actif » par session.....	28

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Participation des élèves dans l'établissement d'enseignement .....	16
Tableau 2 : Comparaison des caractéristiques démographiques entre les collèges participants .....	17
Tableau 3 : Descriptions des résultats au test WritePlacer selon l'échelle holistique .....	18
Tableau 4 : Comparaison des élèves ayant passé seulement le test à l'entrée et des élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie .....	20
Tableau 5 : Résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie en moyenne par collège .....	22
Tableau 6 : Différences statistiquement significatives dans les résultats obtenus au test à l'entrée en moyenne .....	23
Tableau 7 : Différences statistiquement significatives dans les résultats obtenus au test à la sortie en moyenne .....	23
Tableau 8 : Incidence des caractéristiques démographiques des élèves sur les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie.....	25
Tableau 9 : Probabilité de réussir le cours de perfectionnement en communication .....	27
Tableau 10 : Tabulation recoupée entre le rendement dans le cours de perfectionnement en communication et le statut à la session d'automne 2013 .....	29
Tableau 11 : Probabilité d'avoir un statut actif à la session d'automne 2013.....	30

## Remerciements

Scott Bunyan souhaite exprimer sa gratitude aux personnes qui ont consacré temps et savoir-faire à l'achèvement du projet de recherche en question ici. Il a obtenu un appui et des conseils judicieux des comités d'éthique de la recherche, des départements de recherche des établissements d'enseignement, des départements des données scolaires, des administrateurs de département et, bien entendu, des membres du corps professoral qui ont rendu possible la recherche par l'intégration des tests à leurs structures d'évaluation des cours. Il tient également à remercier le COQES pour son appui et sa rétroaction.

## Précisions sur la terminologie

« évaluations des cours postérieures à l'admission pour fins de placement »

Les auteurs Fisher et Hoth (2010) ont déterminé que « soixante-deux pour cent des collèges de l'Ontario ont déclaré avoir fait une évaluation officielle des compétences linguistiques à des fins de placement » (p. 2). Les quatre collèges participant à l'évaluation ont tous fait passer de telles évaluations. Le concept d'« évaluations des cours postérieures à l'admission pour fins de placement » est employé pour désigner le test ou la combinaison de tests aux aptitudes en lecture, en rédaction ou en expression orale dont se servent les collèges pour placer les élèves dans un cours particulier de base en communication.

« cours de perfectionnement en communication »

Aux fins du présent document, le « cours de perfectionnement en communication » désigne un cours de communication donné à la première session et destiné aux élèves dont les évaluations des cours postérieures à l'admission pour fins de placement ont révélé des lacunes au chapitre des compétences linguistiques. Ces cours sont souvent dits « de rattrapage », un concept qui peut sembler davantage familier. Cependant, la mention « de rattrapage » occasionne une interprétation péjorative du défaut de préparation scolaire, comme quoi l'élève accuserait un « retard » à combler à l'aide de mesures appliquées par une partie prenante externe. Bien que l'expression « de perfectionnement » comporte en soi une connotation éventuellement infantilissante, elle est souvent considérée comme moins péjorative que la mention « de rattrapage » et son usage se répand de plus en plus (d'après Kozeracki, 2002, p. 84).

La nature des cours de perfectionnement en communication varie d'un établissement d'enseignement à l'autre. Dans certains établissements d'enseignement, il s'agit de cours obligatoires ne donnant pas droit à des crédits; les élèves qui réussissent le cours de perfectionnement suivront ensuite durant une session ultérieure le cours type de communication donné à la première session. Dans d'autres établissements d'enseignement, le cours de perfectionnement est admis en équivalence au cours ordinaire de communication qui se déroule à la première session et donne droit à des crédits.

« cours ordinaire de communication »

L'expression « cours ordinaire de communication » s'entend d'un cours de communication qui donne droit à des crédits, se déroule à la première session et s'adresse aux élèves dont les évaluations des cours postérieures à l'admission pour fins de placement ne révèlent pas de lacunes au chapitre des compétences linguistiques.

« session »

Dans le présent document, le mot « session » désigne trois grandes divisions de l'année d'études au collège : la session d'automne (de septembre à décembre); la session d'hiver (de janvier à avril); la session du printemps ou d'été (de mai à août).

## Liste des acronymes employés dans le document

ANOVA	analyse de la variance
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
COQES	Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
EJET-B	Enquête auprès des jeunes en transition – cohorte B
CSAP	College Student Achievement Project
ÉPS	éducation postsecondaire
ÉS	école secondaire
HESA	Higher Education Strategy Associates
MCO	moindres carrés ordinaires
MPC	moyenne pondérée cumulative
NISO	numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PÉ	programme d'études
PMC	Projet portant sur les mathématiques au niveau collégial
PREC	Projet portant sur le rendement des étudiantes et étudiants au niveau collégial

## Introduction

### Contexte

En 2010, le COQES a publié un rapport survolant les diverses stratégies adoptées par les 24 collèges en Ontario pour traiter les besoins en littératie des nouveaux élèves (Fisher et Hoth, 2010). Dans le contexte d'un mandat visant à préparer les élèves au marché du travail, la « communication » figure au premier plan des aptitudes essentielles à l'employabilité dont les collèges de l'Ontario devraient favoriser l'épanouissement chez les élèves avant l'obtention de leur diplôme. De nombreux collèges ont donc établi des mesures permettant de consolider les aptitudes des élèves admis au collège mais qui n'ont pas la maîtrise qu'on attend d'eux quant à l'anglais de niveau collégial. L'examen des auteurs Fisher et Hoth a permis de documenter de vastes panoplies de pratiques, allant des évaluations des cours obligatoires et postérieurs à l'admission pour fins de placement, dont les résultats ont un effet contraignant sur les élèves, jusqu'aux stratégies moins officielles comme les services de soutien aux élèves.

Les auteurs Fisher et Hoth font également état d'un degré de similitude considérable entre les collèges relativement aux cours ordinaires de communication de niveau 1 et de niveau 2, lesquels sont les cours de langue obligatoires qui font partie du cursus de nombreux programmes collégiaux pour faciliter l'acquisition d'aptitudes en lecture et en écriture. Toutefois, en ce qui concerne les cours de perfectionnement en communication destinés aux élèves qui n'ont pas atteint le niveau de compétence en communication requis à l'admission, ces auteurs constatent « [...] un contexte qui se caractérise par un large éventail et une diversité d'activités, de terminologie, de méthodes, de repères, d'instruments, de modèles de service, d'agents de prestation et d'indicateurs d'efficacité » (p. 5).

Le présent document fait suite aux constatations des auteurs Fisher et Hoth pour l'évaluation de l'incidence des cours de perfectionnement en communication sur les aptitudes en communication des élèves et leur persévérance scolaire dans quatre collèges de l'Ontario. Pour ce faire, nous mesurons le rendement des élèves qui passent un test normalisé de communication avant d'amorcer un cours de perfectionnement en communication puis après avoir mené celui-ci à bien. S'agissant des élèves qui ont suivi ce cours, nous nous penchons également sur leur persévérance scolaire durant leur première année d'études<sup>1</sup>. Le présent document s'amorce par un examen de la documentation pertinente sur l'incidence et l'efficacité de la formation de rattrapage, puis présente une description détaillée de la méthodologie et des constatations de l'évaluation.

### Déperdition d'effectifs scolaires et persévérance scolaire

L'importance de la formation de perfectionnement en communication peut être comprise dans le contexte du rapport entre l'éducation postsecondaire et les résultats de plus en plus positifs sur le marché du travail.

---

<sup>1</sup> Les auteurs Finnie, Childs et Qiu (2010) constatent que la déperdition d'effectifs scolaires au niveau postsecondaire a lieu essentiellement au cours de la première année d'études.

Les élèves qui achèvent leurs études secondaires sans atteindre le niveau attendu d'aptitudes, notamment en communication et en mathématiques, ni disposer des appuis nécessaires au niveau collégial, risquent fort de ne pas terminer leur éducation postsecondaire.

Dans la documentation sur les mesures de rattrapage et la persévérance scolaire, parmi les quelques domaines qui font l'objet d'un consensus, il y a l'importance croissante d'une éducation secondaire menée à bien. En 2010, le Conseil canadien sur l'apprentissage a avancé que, chez de nombreux élèves, l'enseignement supérieur pourra signifier la différence entre une rémunération et le chômage ainsi qu'entre la prospérité et la pauvreté, dans un contexte où les personnes sans diplôme d'études secondaires n'auront accès qu'à 6 % des nouveaux emplois, lesquels seront au salaire minimum pour la plupart. En moyenne, au cours de sa vie, le diplômé universitaire touchera une rémunération de 40 % supérieure à celle du diplômé d'études secondaires (équivalent d'environ 1 million de dollars) et, parallèlement, jouira d'une meilleure santé et d'une longévité accrue (CCA, 2010). Dès 2002, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) constatait qu'en raison des exigences croissantes au chapitre des aptitudes, l'obtention d'un titre d'ÉPS est devenu « [...] nécessaire pour entrer sur le marché du travail et constitue le point de départ de l'apprentissage tout au long de la vie » (CCA, 2010, p. 30). Cette vision est partagée par les présidents de 24 collèges publics de l'Ontario, qui assument que la réussite des élèves est cruciale pour ne pas déclencher une pénurie de main-d'œuvre, compte tenu du vieillissement de la population. Ils proposent donc le financement d'initiatives en première année pour favoriser la transition des élèves vers l'ÉPS, de même qu'un rôle accru à remplir par les collèges afin d'améliorer les taux de littératie (d'après Collèges Ontario, 2009). Dans un tel contexte, les taux de déperdition d'effectifs scolaires en première année au Collège Fanshawe signalés par les auteurs Fisher et Engemann ont de quoi inquiéter :

Il ressort de la présente étude que, chez les 6 447 nouveaux élèves à temps plein qui ont amorcé leurs études collégiales à la session d'automne 2007, 2 408 (ou 37,3 %) n'étaient plus inscrits après un an (en date du 20 septembre 2008). Ce chiffre se situe au-delà du pourcentage moyen de déperdition d'effectifs scolaires de première année dans le système collégial ontarien (32 %) relaté en 1983 par les auteurs Stoll et Scarff, il s'établit en deçà du pourcentage moyen de déperdition d'effectifs scolaires (43,5 %) déclaré en 2004 par le ministère de l'éducation et de la Formation de l'Ontario quant aux collèges de l'Ontario pour la période 1998-2003, et il s'inscrit globalement dans la moyenne historique du pourcentage de déperdition d'effectifs scolaires de niveau postsecondaire dont l'auteur Tinto a fait état en 1993 (d'après Fisher et Engemann, 2009, p. 20).

Dans l'analyse faite en 2010 par les auteurs Finnie et al. relativement à la persévérance scolaire chez les élèves des collèges de l'Ontario, les chiffres sont légèrement plus élevés, ce qui donne à penser que 23,1 % des élèves n'ont ni terminé leurs études, ni obtenu un titre cinq ans après leur première inscription au collège. Néanmoins, ce pourcentage se situe sous la moyenne nationale de 21,3 %<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ce chiffre s'applique à l'ensemble des provinces canadiennes, sauf le Québec. Voir Finnie et al., 2010, p. 16.

Les auteurs soulignent également que la définition de « persévérance scolaire » ne fait pas l'objet d'un consensus chez les chercheurs; pareille situation découle en partie des limites quant à la capacité de faire le suivi des élèves qui changent de programme d'études au cours de l'ÉPS. Dans certaines études, seuls les taux de diplomation seront pris en considération pour évaluer la persévérance scolaire, tandis que d'autres études rendront compte des élèves qui passent d'un programme d'études ou d'un établissement d'enseignement à l'autre, voire de ceux qui interrompent momentanément leurs études pour y revenir ultérieurement. Bien que la méthode privilégiée soit fonction de la qualité des données disponibles, chacune de ces méthodes donnera évidemment des chiffres différents en ce qui concerne la persévérance scolaire. Les auteurs Finnie et al. (2010) se servent de l'Enquête auprès des jeunes en transition – cohorte B (EJET-B) réalisée par Statistique Canada pour faire le suivi des élèves, mais il y a espoir que l'attribution du numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO) du ministère de l'Éducation étendue à l'ÉPS procurera une nouvelle voie de suivi des élèves, de la maternelle jusqu'à l'ÉPS, et d'un établissement d'enseignement à l'autre (MFCU, 2014).

## Mesures de rattrapage

Après un survol de la recherche à propos des retombées des mesures de rattrapage sur les élèves, plusieurs difficultés clés apparaissent. La première se rapporte à la portée étroite de la recherche existante en lien avec les mesures de rattrapage, laquelle a tendance à exclure le secteur collégial. Les auteurs Hoyt (1999) de même que Fisher et Engemann (2009) observent que plus de 90 % des études qu'ils ont répertoriées portent strictement sur les universités. De leur côté, les auteurs Pascarella et Terzini (2005) estiment que parmi plus de 2 500 études sur la déperdition d'effectifs scolaires, seulement 5 % ont pour point de mire les élèves des collèges communautaires, pendant que les auteurs Townsend, Donaldson et Wilson (2004) affirment que les collèges communautaires ne sont mentionnés que dans 8 % des articles examinés dans le cadre d'une récente méta-analyse des études sur la déperdition d'effectifs scolaires de niveau postsecondaire. En outre, même la documentation qui traite du secteur des collèges communautaires aux États-Unis ne s'applique que dans une mesure limitée au secteur collégial ontarien, et le nombre d'études où les collèges de l'Ontario sont pris en compte est encore plus restreint.

Vient ensuite la deuxième difficulté, laquelle a trait à la documentation, focalisée sur les États-Unis. Parmi les rares sources qui traitent de la déperdition d'effectifs scolaires au sein d'établissements d'enseignement du Canada, les auteurs Fisher et Engemann (2009) constatent ou bien une attention prêtée à la déperdition d'effectifs scolaires dans les universités, ou bien (comme dans la plupart des évaluations) un assemblage de données relatives aux universités et aux collèges. Toutefois, il est possible que cette répartition change peu à peu. En effet, à titre d'exemple, l'évaluation faite par les auteurs Finnie et al. (2010) à propos de la persévérance scolaire porte strictement sur les élèves de niveau collégial en Ontario. De plus, le Projet portant sur le rendement des étudiantes et étudiants au niveau collégial (PREC) a permis d'analyser les données relatives au rendement des élèves de niveau collégial en Ontario dans les cours de communication en première année (tant les cours ordinaires de communication que les cours de perfectionnement en

communication) pour ensuite mettre celles-ci en corrélation avec leur cheminement dans le cursus d'anglais à l'école secondaire<sup>3</sup>. Le but ultime du PREC consiste à hausser la persévérance scolaire et le rendement chez les élèves de première année dans les collèges de l'Ontario par le discernement des obstacles à la réussite des élèves, de même que l'établissement de moyens d'appui judicieux à leur réussite (PREC, 2014). Dans la présente évaluation, nous empruntons la même piste d'enquête et nous cherchons à continuer de combler le vide relativement à la recherche originale sur le secteur collégial en Ontario.

La documentation restreinte sur les mesures de rattrapage dans les collèges de l'Ontario fournit néanmoins un fondement solide que nous pourrions mettre à profit. L'évaluation faite par les auteurs Fischer et Engemann relativement à plus de 6 000 élèves avait pour objet de répertorier des variables ayant trait à une hausse de la persévérance scolaire des élèves, notamment la date d'admission, le choix de programme, la préparation scolaire, la participation des élèves, et le sexe. Bien que ces cinq variables aient joué un rôle statistiquement significatif dans les décisions prises par les élèves d'abandonner l'école, ni le sexe, ni la date d'admission, ni le choix de programme n'ont constitué des déterminants importants quant à la déperdition d'effectifs scolaires. Par contre, il appert que la variance dans le statut d'inscription s'explique à 15 % par le manque de préparation scolaire et à 37 % par le défaut de participation des élèves. Chez les élèves qui menaient à bien les programmes de perfectionnement scolaire, les taux de déperdition d'effectifs scolaires étaient bien inférieurs à ceux de la cohorte d'élèves dans son ensemble et nettement en deçà de ceux des élèves qui avaient échoué dans leur tentative de mener à bien un programme de perfectionnement scolaire. De telles constatations contribuent à appuyer encore davantage l'utilité des programmes de rattrapage afin d'aider les élèves à persévérer dans leurs études postsecondaires.

Dans l'une des plus importantes évaluations des retombées des mesures de rattrapage, les auteurs Bettinger et Long (2009) s'appuient sur les données de l'Ohio Board of Regents pour faire le suivi sur six années de plus de 28 000 élèves de 18 à 20 ans en première année et à temps plein, de façon à évaluer les retombées des mesures de rattrapage sur le rendement et la persévérance scolaires. Ils ont constaté que les élèves faisant l'objet de mesures de rattrapage en anglais étaient à 9,3 % plus susceptibles d'abandonner les études d'ici la session du printemps et qu'ils avaient à 8,9 % moins tendance à mener à bien, pendant ces six années, un cycle d'études de quatre ans que les élèves sans mesures de rattrapage. Il ressort de cette évaluation que les élèves qui mènent à bien les mesures de rattrapage sont à 12 % moins susceptibles d'abandonner leurs études et ont à 11 % davantage tendance à obtenir leur diplôme dans les six années suivant le début de leur ÉPS que les élèves sans mesures de rattrapage. En outre, les données des auteurs Bettinger et Long portent à croire que les élèves dont les aptitudes en communication sont légèrement en deçà du niveau attendu au collège bénéficieront le plus d'une session axée sur les mesures de rattrapage, pendant que les élèves qui accusent un important défaut de préparation scolaire seront davantage enclins à abandonner les études pendant leur première session d'ÉPS.

---

<sup>3</sup> Le rapport le plus récent du PREC peut être consulté au <http://csap.senecacollege.ca/fr/Revised%20CSAP%20Final%20Report%20Cycle%201%20french.pdf>

## Questions de recherche

Dans le présent document, nous cherchons à répondre à trois questions de recherche :

1. Quels sont les facteurs qui agissent sur les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie?
2. Existe-t-il un lien entre le rendement dans le cours de communication (c.-à-d. le cours de perfectionnement en communication) et les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie?
3. Existe-t-il un lien entre la persévérance scolaire et le rendement dans le cours de communication?

Afin de mesurer le changement dans les aptitudes en communication, les élèves participants devaient passer par la même évaluation en rédaction – le test WritePlacer – au début (ce que nous avons appelé le test « à l'entrée ») et à la fin (le test « à la sortie ») de leur cours de perfectionnement en communication. Nous avons recueilli les données démographiques, pendant que les établissements d'enseignement ont fourni les données sur la persévérance scolaire des élèves participants, de telle sorte que nous avons pu nous pencher sur notre deuxième question de recherche.

L'évaluation s'est déroulée simultanément dans quatre collèges de l'Ontario, dont l'anonymat est préservé tout au long du présent document. Cette façon de faire nous a permis d'accroître la taille de notre échantillon, mais elle a cependant présenté plusieurs difficultés, y compris – et non la moindre – le coût. Le test WritePlacer, un produit du College Board vendu au détail, devait faire l'objet d'une notation par l'entreprise qui l'a créé. Ce processus a coûté 12 \$/élève, frais d'expédition en sus. Parce qu'il n'existe pas d'outil commun d'évaluation de la communication postérieure à l'admission aux quatre collèges participants, et parce que les élèves avaient déjà fait l'objet d'un tri vers le perfectionnement en communication au moment où l'évaluation s'est amorcée, le résultat obtenu au test WritePlace a permis de procéder à une évaluation commune de base des aptitudes en communication qui pourra être recueillie entre les établissements d'enseignement. Le test WritePlacer en tant que tel exige des élèves qu'ils rédigent une dissertation en guise de réponse à une question indicative donnée sur les pages à double interligne qui font partie du cahier-réponse du test. Par la suite, deux chargés de la notation normalisée attribueront une note à l'aveugle selon une échelle holistique allant de 8 (le résultat le plus élevé) à 1 (le résultat le plus bas).

Le besoin à des fins expérimentales d'un cursus commun entre les établissements d'enseignement en matière de rattrapage a également suscité une difficulté. Dans des conditions idéales, tous les élèves auraient suivi le même cours de communication développementale, quel que soit leur établissement d'enseignement, donné par le même personnel enseignant, comportant le même contenu et selon le même plan d'évaluation. Or, il était impossible de procéder ainsi, car notre évaluation portait sur plusieurs établissements d'enseignement. Notre évaluation permet donc seulement de jauger l'incidence de quatre différents cursus de perfectionnement en communication plutôt que celle d'un cursus unique et normalisé entre plusieurs établissements d'enseignement.

En outre, il a été impossible d'en arriver à un véritable concept expérimental, ce qui aurait fait intervenir la sélection aléatoire d'élèves en vue d'une situation d'apprentissage avec traitement (avec mesures de rattrapage) ou d'une situation d'apprentissage témoin (sans mesures de rattrapage). Parce que tous les élèves devaient être évalués par leur établissement d'enseignement pour ensuite déterminer s'ils devaient

suivre des cours de perfectionnement en communication pour accroître leurs possibilités de réussite au niveau collégial, il aurait été contraire à l'éthique de leur refuser un traitement considéré comme étant dans leur meilleur intérêt. Encore une fois, il était impossible de recourir à une sélection aléatoire idéale, parce que dans plusieurs collèges, les élèves s'inscrivent à un tronc commun de cours obligatoires, notamment en communication et quel que soit le programme choisi, plutôt qu'à un tronc spécialisé de cours propres à chaque programme. Dans chacun des établissements d'enseignement participants, les comités d'éthique de la recherche ont approuvé l'évaluation selon la forme décrite ci-dessous.

## Méthodologie

Compte tenu des éléments susmentionnés, voici la méthodologie que nous avons employée :

1. Le chercheur principal a obtenu, auprès du comité d'éthique de la recherche de chaque établissement d'enseignement participant, l'approbation sur le plan de l'éthique.
2. Au moment où l'évaluation s'est amorcée, on avait déjà déterminé, à l'aide des divers mécanismes de tri employés par chaque établissement d'enseignement participant, les élèves qui allaient nécessiter un appui linguistique.
3. Les membres du corps professoral, les adjoints de recherche ou le personnel de soutien ont expliqué l'évaluation aux élèves dans les troncs de cours choisis. Sur recommandation des comités d'éthique de la recherche, les chercheurs ne sont pas intervenus dans ce processus. On a cherché à obtenir des élèves en question leur consentement éclairé à prendre part à l'évaluation.
4. S'agissant des élèves ayant donné leur consentement éclairé, le département de recherche du collège chef de file parmi les établissements d'enseignement participants a recueilli les données des évaluations des cours postérieures à l'admission pour fins de placement, lesquelles sont issues des dossiers des établissements d'enseignement. Le département de la recherche institutionnelle du Collège Mohawk a demandé à obtenir ces renseignements qui touchent les élèves participants en provenance des autres collèges.
5. Chaque élève consentant devait remplir un questionnaire démographique.
6. Chaque élève consentant a rempli le formulaire F du test WritePlacer avant le début du cours de perfectionnement en communication. On a envoyé au chercheur principal tous les tests des questionnaires démographiques.
  - a. On a attribué à chaque élève un identificateur unique. Les renseignements tirés des questionnaires démographiques ont été saisis dans une base de données sécurisée.
  - b. Les examens ont été dépouillés des éléments d'identification qu'ils comportaient, notamment le nom du collège. Pour chaque élève et collège, des identificateurs ont été attribués.
  - c. Une fois l'anonymat préservé, les examens du test WritePlacer ont été présentés au College Board en vue d'une double notation à l'aveugle par des personnes chargées de la notation normalisée; ces dernières ont attribué à chaque cahier-réponse une note holistique allant jusqu'à 8 et d'après six catégories.
  - d. Les notes selon l'échelle habituelle et d'après les catégories ont été envoyées au chercheur principal puis saisies dans la base de données.

7. Les élèves consentants ont rempli le formulaire G du test WritePlacer à l'issue des séances d'enseignement du cours, mais avant la tenue de l'examen final. On a suivi le même processus décrit ci-dessus pour tirer les notes de la base de données.
8. Après les sessions d'hiver 2013, du printemps ou d'été 2013 et d'automne 2013, on a demandé à obtenir les renseignements relatifs au statut d'inscription et à la MPC des élèves participants de chaque établissement d'enseignement.
9. Toutes les données ont été combinées puis transférées au COQES pour fins d'analyse statistique.

L'évaluation a eu lieu à la session d'automne 2012, auprès d'une cohorte unique d'élèves admis à leur collège respectif à cette même session. Les données d'inscription à propos des élèves participants ont été recueillies jusqu'à la session d'automne 2013 pour évaluer la persévérance scolaire.

Comme il est mentionné ci-dessus, les établissements d'enseignement avaient déjà déterminé les élèves participants qui, en leur sein, nécessiteraient un appui linguistique avant le début de l'évaluation. Les moyens servant à déterminer les élèves qui tireraient partie d'une formation de perfectionnement en communication variaient d'un établissement d'enseignement participant à l'autre. Au collège A, tous les élèves ont passé le test de compréhension de lecture Accuplacer et le test d'aptitude à la formulation de phrases Accuplacer, puis rédigé à la main une courte dissertation sur un thème choisi par le corps professoral du département des communications. Si les élèves obtenaient une note inférieure à 60 dans le test de compréhension de lecture Accuplacer, leur courte dissertation était alors évaluée. Conformément à cette évaluation, les élèves devaient ensuite suivre un cours de perfectionnement en communication donné en anglais langue maternelle ou un cours de perfectionnement en communication donné en ALS.

Au collège B, presque tous les élèves ont passé le test de compréhension de lecture Accuplacer puis rédigé à la main une courte dissertation, laquelle était notée selon une échelle de 4 points. La note obtenue au test de compréhension de lecture Accuplacer était prise en compte dans le placement mais, à ce chapitre, la note attribuée à la courte dissertation faisait l'objet d'une pondération beaucoup plus marquée. On a exempté du cours ordinaire de communication donné à la première session les élèves ayant obtenu la note de 4 dans leur courte dissertation. Les élèves dont la courte dissertation était notée entre 3 et 4 étaient tenus de suivre le cours ordinaire de communication donné à la première session, et ceux qui ont obtenu une note inférieure à 3 devaient suivre le cours de perfectionnement en communication.

Au collège C, tous les élèves ont passé le test de compréhension de lecture Accuplacer et le test Writeplacer d'Accuplacer. Selon les diverses permutations de rendement à l'un et l'autre de ces tests, les élèves devaient ensuite suivre un cours de perfectionnement en communication donné en anglais langue maternelle ou un cours de perfectionnement en communication donné en ALS. À titre d'exemple, l'élève dont la note était en deçà de 3 (sur 8) dans le test Writeplacer d'Accuplacer devait suivre un cours de perfectionnement en communication, tout comme l'élève ayant obtenu une note inférieure à 6 au test WritePlacer d'Accuplacer et à 50 (sur 100) au test de compréhension de lecture Accuplacer. Ces permutations existent sous diverses formes. En substance, elles permettent aux élèves de faire l'objet d'un placement dans le niveau ordinaire de communication s'ils réussissent bien dans un test mais moins bien dans l'autre, de sorte qu'on établit essentiellement la moyenne des deux résultats.

Au collège D, tous les élèves ont passé le test d'écoute en ALS d'Accuplacer. Les élèves qui réussissaient bien ce premier test passaient ensuite le test de compréhension de lecture d'Accuplacer, tandis que ceux qui réussissaient moins bien passaient le test d'aptitudes en lecture en ALS d'Accuplacer. Les élèves des deux niveaux ont ensuite passé le test WritePlacer d'Accuplacer. À l'exemple des collèges susmentionnés, les élèves ont ensuite été répartis par niveau selon leur rendement dans la série de tests.

Au collège A, 17 % des élèves évalués à l'automne 2012 ont dû suivre des cours de perfectionnement. Parmi ces élèves, 23 ont passé le test à l'entrée dans le cadre de la présente évaluation et les 23 ont consenti à participer. Au collège B, 32 % des élèves évalués à l'automne 2012 ont dû suivre des cours de perfectionnement. Au total, 424 élèves ont passé le test à l'entrée dans le cadre de la présente évaluation; de ce nombre, 329 ont consenti à faire partie de l'évaluation. Au collège C, 27 % des élèves évalués à l'automne 2012 ont dû suivre des cours de perfectionnement. Au total, 432 élèves ont passé le test à l'entrée dans le cadre de la présente évaluation; de ce nombre, 430 ont consenti à faire partie de l'évaluation. Au collège D, 49 % des élèves évalués à l'automne 2012 ont dû suivre des cours de perfectionnement. Au total, 596 élèves ont passé le test à l'entrée dans le cadre de la présente évaluation; de ce nombre, 541 élèves ont consenti à faire partie de l'évaluation. Les renseignements à ce chapitre figurent en résumé dans le tableau 1 ci-après.

**Tableau 1 : Participation des élèves dans l'établissement d'enseignement**

Établissement d'enseignement	Élèves ayant dû suivre un cours de perfectionnement en communication (sous forme de % des élèves évalués)	Élèves ayant passé l'évaluation préalable à notre évaluation	Élèves ayant consenti à prendre part à l'évaluation
Collège A	17 %	23	23
Collège B	32 %	424	329
Collège C	27 %	432	430
Collège D	49 %	596	541

## Description des données

Le présent document permet de traiter nos questions de recherche à partir de deux sources de données. La première source comporte des données administratives sur les élèves participants de chacun des quatre collèges et englobe les caractéristiques démographiques, les caractéristiques de l'école secondaire, le rendement au cours de rattrapage linguistique, la MPC à la session d'automne, de même que la persévérance scolaire aux sessions d'automne 2012, d'hiver 2013 et d'automne 2013.

Les caractéristiques de l'école secondaire, comme les notes au cours d'anglais de 12<sup>e</sup> année et le passage direct de l'élève de l'école secondaire au collège, ont été fournies pour les élèves titulaires d'un diplôme

d'études secondaires de l'Ontario. Parce que la majorité des élèves qui fréquentent un collège ontarien proviennent de l'Ontario<sup>4</sup>, nous sommes néanmoins en mesure de saisir les données d'un très grand pourcentage des élèves participants à la présente évaluation, malgré cette limite. Il importe de souligner que notre ensemble de données ne nous permet pas d'établir une distinction entre les élèves ayant suivi le cours d'anglais précollégial de 12<sup>e</sup> année (ENG4C) et ceux ayant suivi le cours d'anglais préuniversitaire de 12<sup>e</sup> année (ENG4U). Les résultats du Projet portant sur le rendement des étudiantes et étudiants au niveau collégial (PREC) semblent indiquer que les élèves ayant suivi un cours d'anglais précollégial de 12<sup>e</sup> année (ENG4C) montraient, dans les cours de communication en première année au collège, une moyenne légèrement supérieure (70,6 %) à celle des élèves ayant suivi un cours d'anglais préuniversitaire de 12<sup>e</sup> année (67,4 %) <sup>5</sup>. Par conséquent, nous entrevoyons une difficulté à établir un lien entre les notes à l'école secondaire et le rendement dans le cours de rattrapage linguistique.

Le tableau récapitulatif suivant présente une comparaison des caractéristiques démographiques observables, tant pour l'ensemble des collèges participants que chacun de ceux-ci. L'anonymat des quatre collèges est préservé : ceux-ci sont nommés collège A, collège B, collège C et collège D.

**Tableau 2 : Comparaison des caractéristiques démographiques entre les collèges participants**

	Collège				Total
	A	B	C	D	
<b>Observations</b>					
Échantillon cible	23	329	430	541	<b>1 316</b>
N <sup>bre</sup> avec résultats à l'entrée et à la sortie	18	207	290	308	<b>823</b>
% avec résultats à l'entrée et à la sortie	78 %	63 %	68 %	58 %	<b>63 %</b>
<b>Données démographiques</b>					
Âge médian	19	19	19	19	<b>19</b>
% de femmes	61 %	50 %	53 %	54 %	<b>53 %</b>
% de première génération	30 %	52 %	32 %	41 %	<b>40 %</b>
% provenant directement de l'école secondaire	48 %	37 %	46 %	79 %	<b>56 %</b>
% de l'Ontario	96 %	90 %	91 %	98 %	<b>94 %</b>
<b>Notes médianes</b>					

<sup>4</sup> Les élèves qui fréquentaient les quatre collèges compris dans la présente évaluation étaient à 95 % originaires de leur province de résidence en 2012. Cette constatation s'appuie sur les données issues du système de Rapport des statistiques et des effectifs des collèges, conçu par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités, et fait appel aux effectifs de la session d'automne 2012.

<sup>5</sup> Cette constatation du PREC s'applique aux diplômés ontariens de fraîche date (ceux de moins de 23 ans et titulaires d'un diplôme d'études secondaires de l'Ontario).

	Collège				Total
	A	B	C	D	
Cours d'anglais de 12 <sup>e</sup> année	73 %	74 %	70 %	70 %	<b>71 %</b>
MPC à la session d'automne	72 %	69 %	64 %	71 %	<b>67 %</b>
Cours de rattrapage linguistique	76 %	64 %	C+	Acceptable	
<b>Programme</b>					
% en arts	0 %	48 %	42 %	38 %	<b>41 %</b>
% en administration des affaires	100 %	29 %	37 %	48 %	<b>41 %</b>
% en sciences de la santé	0 %	0 %	0 %	4 %	<b>2 %</b>
% en technologie	0 %	23 %	21 %	10 %	<b>17 %</b>
<b>Persévérance scolaire</b>					
% actifs à la session d'automne 2012	91 %	73 %	96 %	81 %	<b>84 %</b>
% actifs à la session d'hiver 2013	87 %	62 %	90 %	71 %	<b>75 %</b>
% actifs à la session d'automne 2013	78 %	70 %	70 %	67 %	<b>69 %</b>

La seconde source de données englobe les résultats tirés du test WritePlacer, que les élèves ont passé au début et à la fin de la session d'automne 2012, après avoir mené à bien leur cours de perfectionnement en communication.

Les résultats des tests à l'entrée et à la sortie sont présentés sur une échelle allant de 0 à 8, dans laquelle il faut obtenir un résultat allant de 4 à 8 inclusivement pour réussir (4 correspond au résultat minimal de réussite et 8, à un rendement parfait). Le tableau 3 révèle les descriptions des résultats au test WritePlacer selon l'échelle holistique.

**Tableau 3 : Descriptions des résultats au test WritePlacer selon l'échelle holistique**

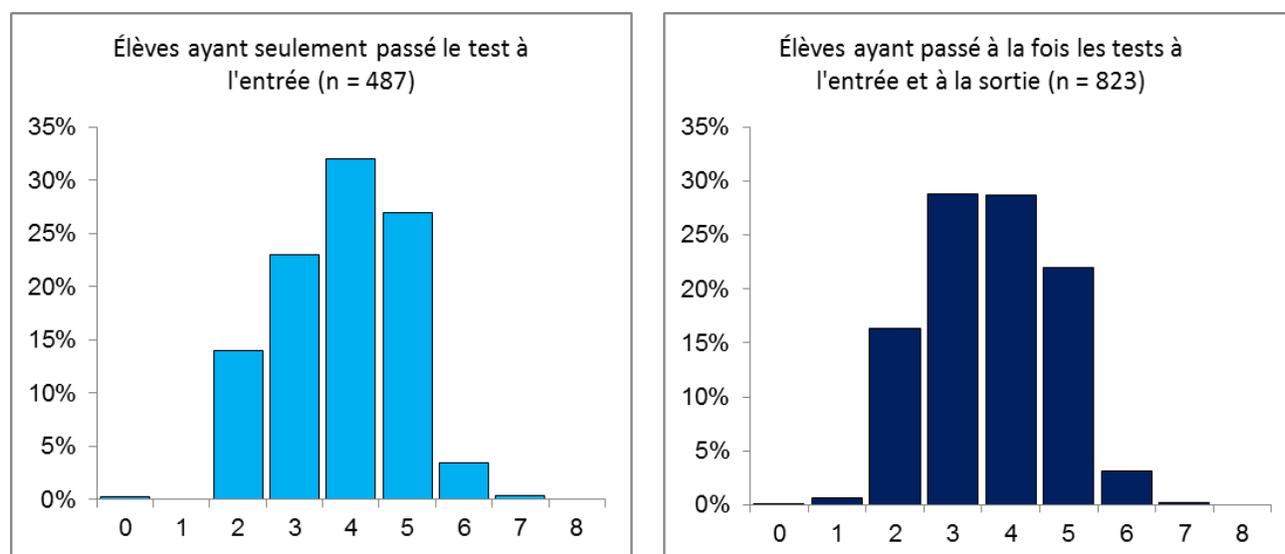
Résultat	Descriptions des résultats au test WritePlacer selon l'échelle holistique
8	La dissertation atteste une maîtrise claire et constante de la rédaction de dissertation sur demande.
7	La dissertation atteste une maîtrise constante de la rédaction de dissertation sur demande.
6	La dissertation atteste une maîtrise raisonnablement constante de la rédaction de dissertation sur demande.
5	La dissertation atteste une maîtrise convenable de la rédaction de dissertation sur demande.
4	La dissertation atteste l'acquisition de la maîtrise de la rédaction de dissertation sur demande.
3	La dissertation atteste une faible maîtrise de la rédaction de dissertation sur demande.
2	La dissertation atteste une très faible maîtrise de la rédaction de dissertation sur demande.

1	La dissertation n'atteste aucune maîtrise de la rédaction de dissertation sur demande.
0	Aucun résultat selon l'échelle holistique : cette dissertation n'a fait l'objet d'un résultat ni sur l'échelle holistique, ni d'après les six dimensions parce qu'il s'agit d'une page blanche, que la dissertation est incohérente ou illisible, qu'elle est insuffisante (trop courte pour être évaluée), qu'elle est rédigée dans une langue étrangère, ou qu'elle est hors sujet.

Source : College Board (2011)

Comme nous pouvons le constater dans le graphique 1, des 1 316 élèves ayant consenti à participer à l'évaluation, 823 (63 %) ont passé les tests à l'entrée et à la sortie, 487 ont seulement passé le test à l'entrée, 3 ont seulement passé le test à la sortie, et 3 n'ont passé ni l'un ni l'autre de ces tests. Les chiffres suivants révèlent la répartition des résultats obtenus au test à l'entrée par les élèves ayant seulement passé le test à l'entrée ainsi que les élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie. Au total, 63 % des élèves ayant passé seulement le test à l'entrée ont obtenu un résultat égal ou supérieur à 4, contre 54, % des élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie.

**Graphique 1 : Répartition des résultats obtenus au test à l'entrée**



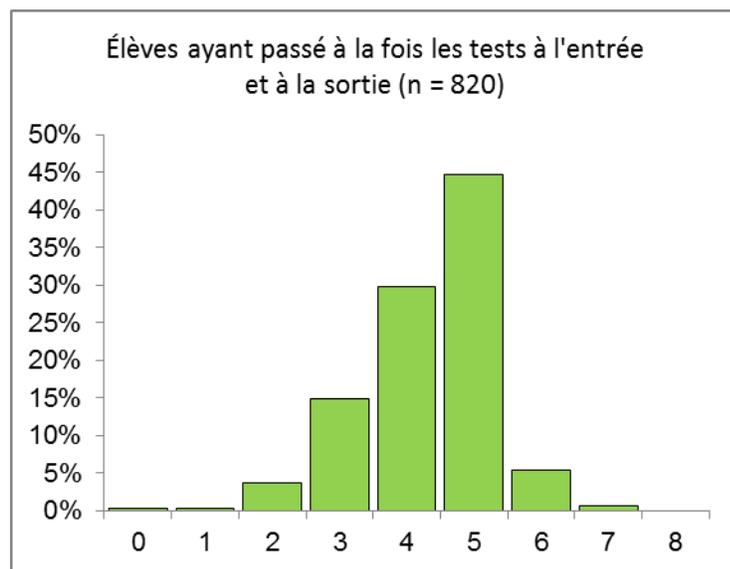
À l'aide d'un test t à échantillons indépendants, nous constatons une différence appréciable dans les résultats obtenus au test à l'entrée entre les élèves ayant passé seulement le test à l'entrée ( $M = 3,83$ ;  $ÉT = 1,11$ ) et ceux ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie ( $M = 3,65$ ;  $ÉT = 1,13$ );  $t(1\ 308) = 2,8$ ;  $p = 0,002$ ). Le tableau 4 met en comparaison la population d'élèves ayant passé seulement le test à l'entrée avec celle des élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie. Parmi les élèves ayant passé seulement le test à l'entrée, 29 % ont abandonné le cours ou échoué à la session d'automne 2012. Les autres élèves n'ont pas passé le test à la sortie pour cause d'absence le jour où celui-ci s'est déroulé.

**Tableau 4 : Comparaison des élèves ayant passé seulement le test à l'entrée et des élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie.**

	Résultats à l'entrée seulement	Résultats à l'entrée et à la sortie	Tous les élèves
<b>N</b>	<b>487</b>	<b>823</b>	<b>1 316</b>
<b>Données démographiques</b>			
Âge médian	19	19	19
% de femmes	50 %	54 %	53 %
% de première génération	39 %	41 %	40 %
% provenant directement de l'école secondaire	54 %	58 %	56 %
% de l'Ontario	91 %	95 %	94 %
<b>Notes médianes</b>			
Cours d'anglais de 12 <sup>e</sup> année	70 %	71 %	71 %
MPC à la session d'automne 2012	61 %	69 %	67 %
<b>Programme</b>			
% en arts	40 %	42 %	41 %
% en administration des affaires	42 %	40 %	41 %
% en sciences de la santé	1 %	2 %	2 %
% en technologie	17 %	17 %	17 %
<b>Persévérance scolaire</b>			
% actifs à la session d'automne 2012	71 %	92 %	84 %
% actifs à la session d'hiver 2013	60 %	84 %	75 %
% actifs à la session d'automne 2013	53 %	78 %	69 %

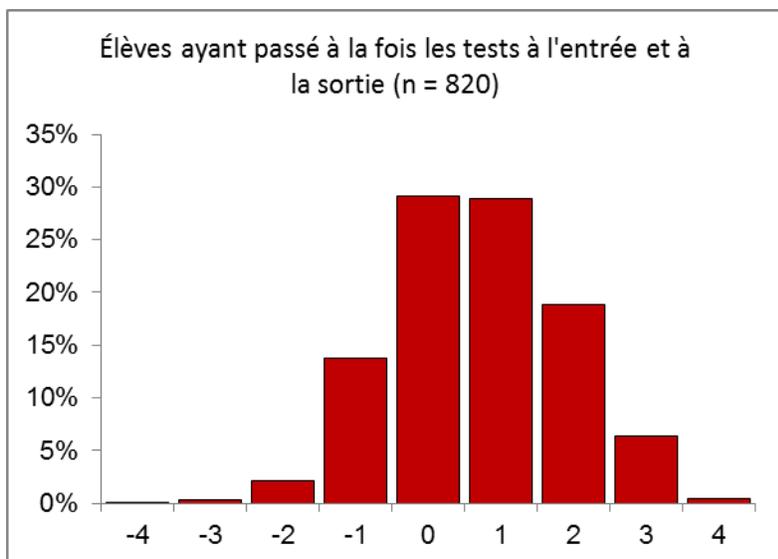
Le graphique 2 montre la répartition des résultats obtenus au test à la sortie par les élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie. Au total, 81 % des élèves ont obtenu un résultat égal ou supérieur à 4 dans le test à la sortie.

**Graphique 2 : Répartition des résultats obtenus au test à la sortie**



Comme le montre le graphique 3, après mise en comparaison des résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie, nous constatons que 55 % des élèves obtiennent dans le test à la sortie un résultat d'au moins un niveau supérieur à celui du test à l'entrée, que 29 % des élèves obtiennent un résultat de même niveau et que 16 % des élèves obtiennent dans le test à la sortie un résultat d'au moins un niveau inférieur à celui du test à l'entrée. Le graphique ci-après révèle la répartition du changement aux résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie, par niveau.

**Graphique 3 : Répartition de la différence entre les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie**



**Remarque : Change in incoming and outgoing scores (in levels) =  
Changement aux résultats obtenus à l'entrée et à la sortie (par niveau)**

Nous constatons une amélioration globale des résultats obtenus aux tests en moyenne à la suite du cours de rattrapage linguistique, mais nous discernons également une variation en matière de rendement entre les collèges participants.

**Tableau 5 : Résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie en moyenne par collège**

Collège	Test à l'entrée seulement	Élèves avec résultats aux tests à l'entrée et à la sortie		
	Résultats à l'entrée	Résultats à l'entrée	Résultats à la sortie	Différence
Collège A	x	2,7	3,4	0,7
Collège B	3,4	3,2	3,7	0,5
Collège C	3,4	3,4	4,4	1,0
Collège D	4,3	4,2	4,7	0,5
<b>Moyenne</b>	<b>3,8</b>	<b>3,7</b>	<b>4,3</b>	<b>0,7</b>

L'analyse de la variance (ANOVA) a servi à déterminer si les différences dans les résultats obtenus aux tests en moyenne d'un collège à l'autre étaient statistiquement significatives. Nous avons recouru à une correction de Bonferroni pour tenir compte du fait que de nombreuses comparaisons sont faites et que certaines différences se révélaient significatives d'une manière fortuite. Les tableaux 6 et 7 donnent un aperçu des résultats. Une coche indique que la différence dans les résultats obtenus aux tests en moyenne est statistiquement significative au seuil de 5 %.

**Tableau 6 : Différences statistiquement significatives dans les résultats obtenus au test à l'entrée en moyenne**

	Collège A	Collège B	Collège C	Collège D
Collège A				
Collège B	x			
Collège C	✓	x		
Collège D	✓	✓	✓	

**Tableau 7 : Différences statistiquement significatives dans les résultats obtenus au test à la sortie en moyenne**

	Collège A	Collège B	Collège C	Collège D
Collège A				
Collège B	x			
Collège C	✓	✓		
Collège D	✓	✓	✓	

Si les populations d'élèves et le rendement des élèves aux tests à l'entrée et à la sortie diffèrent entre les quatre collèges participants, la majorité des élèves (55 %) affichent des améliorations au test WritePlacer dans l'ensemble. Dans la section suivante, nous cherchons à savoir si les caractéristiques observables des élèves sont en corrélation avec le rendement aux tests à l'entrée et à la sortie, si les résultats obtenus aux tests sont liés au rendement dans le cours de perfectionnement en communication, et si les élèves qui réussissent le cours ont davantage tendance à poursuivre leurs études collégiales l'année suivante comparativement à ceux qui y échouent.

## Analyse

Les essais contrôlés, où interviennent à la fois un groupe expérimental et un groupe témoin, servent souvent à déterminer l'efficacité d'une intervention. Ces essais minimisent l'incidence de facteurs externes qui risquent d'influer sur le résultat de l'essai. Puisque le cours de perfectionnement en communication est obligatoire pour les élèves chez qui le besoin de suivre ce cours est décelé à chacun des collèges participants, il a été impossible de concevoir un essai contrôlé dans ce cas-ci en toute justice, parce qu'il

aurait fallu que certains élèves suivent ce cours pendant que d'autres, pour qui le cours aurait été bénéfique, en soient privés. Une autre façon de faire aurait consisté en un examen des élèves à proximité du seuil de catégorisation dans les mesures de rattrapage en anglais mais qui ne satisfont pas tout à fait aux critères de cette catégorie. Il s'agit des élèves légèrement au-delà du seuil des mesures de rattrapage en anglais (et qui n'ont donc pas été tenus de suivre le cours de rattrapage obligatoire).

La présente évaluation n'englobe cependant qu'un échantillon d'élèves chez qui est décelé un besoin de perfectionnement aux quatre collèges. En raison du concept de l'évaluation, il nous est impossible de mesurer l'efficacité du cours de perfectionnement en communication. Nous nous penchons plutôt sur ce qui suit :

- a. Le lien entre les résultats obtenus aux tests et les caractéristiques démographiques
- b. Le lien entre les résultats obtenus aux tests et le rendement dans le cours de perfectionnement en communication
- c. Le lien entre le rendement dans le cours de perfectionnement en communication et la persévérance scolaire

#### **a. Lien entre les résultats obtenus aux tests et les caractéristiques démographiques**

Notre première analyse fait appel à une régression logistique ordonnée pour déterminer si les caractéristiques démographiques observées sont en corrélation avec les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie. Ces résultats sont ordinaux et vont de 0 à 8. Puisque peu d'élèves ont obtenu le résultat le plus élevé ou le plus bas possible, nous avons regroupé les élèves ayant obtenu un résultat de 0, de 1 ou de 2 ainsi que ceux ayant obtenu un résultat de 6 ou de 7<sup>6</sup>. Les résultats figurent dans le tableau 8.

Pour la première régression, où notre variable dépendante correspond aux résultats obtenus au test à l'entrée, nous englobons tous les élèves ayant passé le test à l'entrée, qu'ils aient ou non passé le test à la sortie. La seule variable comprise dans le modèle était statistiquement significative si l'élève passait directement de l'école secondaire au collège. Lorsque toutes les autres variables sont constantes, les probabilités d'obtenir un résultat de 6 par rapport à un résultat de 5, de 4, de 3 ou de 2 dans le test à l'entrée sont 1,72 fois supérieures chez les élèves passés directement de l'école secondaire au collège que chez ceux ayant amorcé leurs études collégiales plus d'un an après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Ces résultats s'observent lorsque vient le temps d'examiner les élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie.

Pour la seconde régression, où notre variable dépendante correspond aux résultats obtenus au test à la sortie, nous n'intégrons que les élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie parce que nous tenons compte des résultats obtenus au test à l'entrée. Selon nos constatations, les seules variables statistiquement significatives du modèle sont les résultats obtenus au test à l'entrée et le fait que l'élève soit de première génération. Les élèves ayant obtenu un résultat supérieur au test à l'entrée et ceux qui ne sont

---

<sup>6</sup> Aucun élève n'a obtenu la note 8 au test à l'entrée ou au test à la sortie.

pas de première génération ont davantage tendance à surclasser leurs homologues relativement au test à la sortie. En ce qui touche la variation d'une unité dans les résultats obtenus au test à l'entrée, les probabilités d'obtenir un résultat de 6 par rapport à un résultat de 5, de 4, de 3 ou de 2 sont 1,36 fois supérieure lorsque toutes les autres variables sont constantes.

**Tableau 8 : Incidence des caractéristiques démographiques des élèves sur les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie**

	<u>Résultats obtenus à l'entrée</u>				<u>Résultats obtenus à la sortie</u>			
	Coefficient	Erreur type	Valeur p	Quotient de probabilité	Coefficient	Erreur type	Valeur p	Quotient de probabilité
Résultats à l'entrée					0,59***	0,08	0,00	1,80
Hommes	-0,05	0,12	0,70	0,95	-0,06	0,16	0,73	0,94
Âge	0,00	0,02	0,85	1,00	-0,02	0,03	0,54	0,98
Directement de l'ÉS	0,54***	0,14	0,00	1,72	0,30	0,20	0,11	1,36
De première génération	0,06	0,12	0,61	1,06	-0,51***	0,16	0,00	0,6
Cours d'anglais de 12 <sup>e</sup> année	0,00	0,01	0,97	1,00	0,00	0,01	0,79	1,00
En arts	-0,13	0,12	0,27	0,87	-0,09	0,16	0,63	0,92
MPC à la session d'automne					0,01	0,00	0,13	1,01
Observations	943				587			
R <sup>2</sup> de McFadden	0,007				0,059			

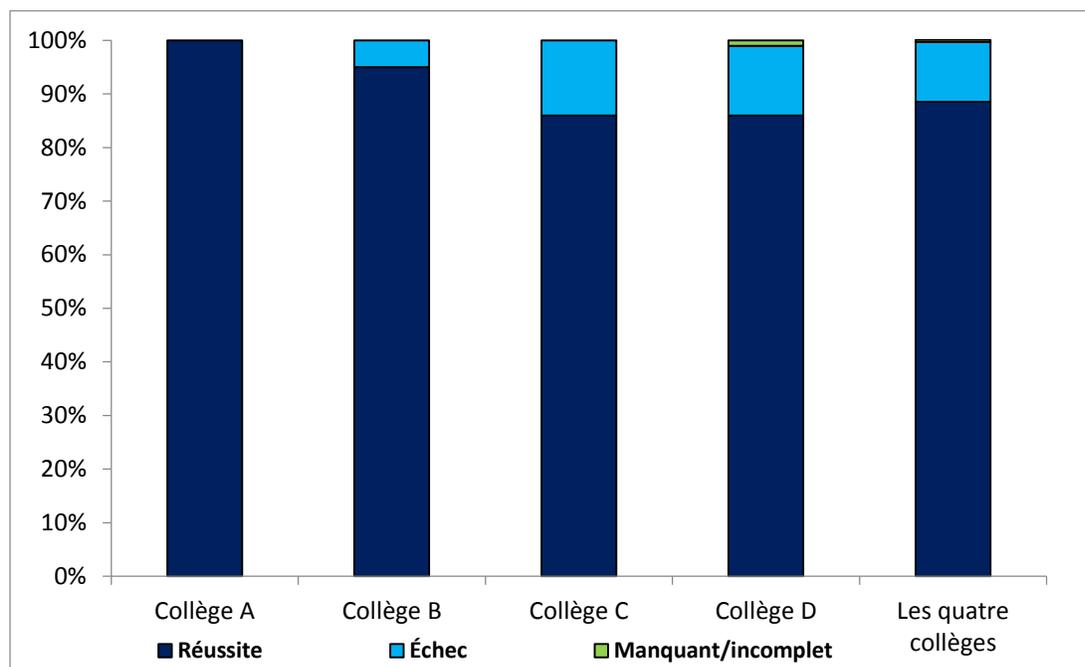
\*p<0,10; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

### b. Lien entre les résultats obtenus aux tests et le rendement dans le cours de perfectionnement en communication

Il est logique de penser que les élèves qui réussissent bien aux tests à l'entrée et à la sortie réussiront également bien le cours de perfectionnement en communication. Puisque chacun des quatre collèges participants se sert d'une échelle différente pour relater le rendement dans le cours de perfectionnement en communication, nous avons créé une variable binaire égale à 0 si l'élève échoue le cours ou à 1 si l'élève le réussit. Parmi les 1 316 élèves de notre échantillon, 69 % ont réussi le cours, 19 % y ont échoué et 12 % avaient une note manquante ou incomplète. Puisque nous examinons le lien entre les résultats obtenus aux tests et le rendement dans le cours, nous n'englobons que les élèves qui ont passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie. Chez les 823 élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie, 728 ont réussi (88,2 %), 92 ont échoué (11,9 %) et 3 avaient une note manquante ou incomplète (0,4 %). Les trois élèves qui avaient une note manquante ou incomplète ont également été exclus de cette partie de l'analyse. Le

graphique 4 révèle le rendement dans le cours de perfectionnement en communication des élèves participants ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie pour chaque collège et dans l'ensemble.

**Graphique 4 : Rendement dans le cours de perfectionnement en communication des élèves ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie par collège et dans l'ensemble**



Au moyen d'une régression logistique, nous examinons la probabilité de réussite du cours de perfectionnement en communication par l'élève, compte tenu des résultats qu'il a obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie et des autres caractéristiques démographiques observées. Les élèves ayant obtenu un résultat aux tests à l'entrée et à la sortie ainsi que ceux qui avaient réussi ou échoué le cours de perfectionnement en communication ont fait partie de l'analyse. Les résultats de la régression figurent dans le tableau suivant. Les résultats sont présentés sous forme de quotients de probabilité, lesquels servent à comparer la probabilité relative d'un résultat, compte tenu d'une exposition particulière à un événement. À titre d'exemple, le quotient de probabilité des hommes précise les probabilités selon lesquelles les hommes sont plus susceptibles de réussir le cours de perfectionnement en communication que les femmes, lorsque toutes les autres variables sont constantes. Un quotient de probabilité supérieur à 1 signifie que les hommes ont davantage tendance à réussir le cours, tandis qu'un quotient de probabilité inférieur à 1 révèle que les femmes sont plus enclines de le réussir. Un quotient de probabilité égal à 1 signifie que tant les hommes que les femmes sont susceptibles de le réussir.

Les élèves ayant obtenu les résultats les plus élevés au test à l'entrée, ceux dont la MPC était la plus forte à la session d'automne, et ceux inscrits à un programme sans lien avec les arts appliqués (administration des

affaires, sciences de la santé, ou technologie) avaient davantage tendance à réussir le cours de perfectionnement en communication. Ni les résultats obtenus au test à la sortie, ni le sexe, ni l'âge, ni le passage direct de l'école secondaire au collège, ni le fait d'être un élève de première génération n'ont comporté de retombées sur le rendement dans le cours de perfectionnement en communication.

Il ressort de l'analyse au point a ci-dessus que les résultats obtenus au test à l'entrée étaient en corrélation avec ceux obtenus au test à la sortie. Autrement dit, les élèves qui ont bien réussi le test à l'entrée réussissent également bien en règle générale le test à la sortie. Puisque la probabilité de l'élève qui réussit le cours de perfectionnement en communication est également en corrélation avec les résultats obtenus au test à l'entrée, cela porte à croire que les élèves qui réussissent bien le test à l'entrée ont davantage tendance à réussir le cours.

**Tableau 9 : Probabilité de réussir le cours de perfectionnement en communication**

<b>Variabes indépendantes</b>	<b>Coefficient (b)</b>	<b>Erreur type (e.t.)</b>	<b>Signification (valeur p)</b>	<b>Quotient de probabilité exp (b)</b>
Résultats à l'entrée	0,21*	0,12	0,09	1,23
Résultats à la sortie	0,13	0,13	0,34	1,14
Hommes	0,11	0,28	0,70	1,11
Âge	-0,03	0,03	0,32	0,97
Directement de l'ÉS	0,29	0,30	0,34	1,33
De première génération	0,19	0,27	0,48	1,21
MPC session d'automne	0,05***	0,01	0,00	1,05
En arts appliqués	-0,74***	0,28	0,01	0,48
Constante	-1,67*	0,97	0,09	
Observations	668			
R <sup>2</sup> de McFadden	0.17			

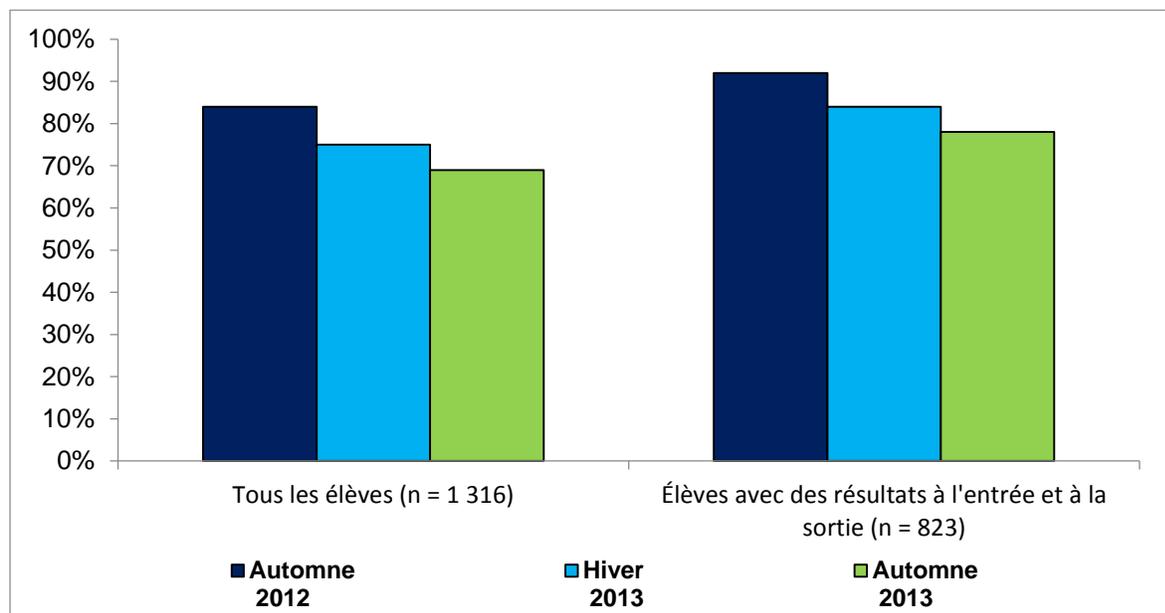
\*p<0,10; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

### c. Lien entre le rendement dans le cours de perfectionnement en communication et la persévérance scolaire

Les élèves qui réussissent le cours de perfectionnement en communication ont-ils moins tendance à abandonner leurs études collégiales que ceux qui ne le réussissent pas? Le statut d'inscription de chaque élève est consigné pour chaque session visée par les évaluations. Le graphique 5 révèle le pourcentage d'élèves ayant un statut « actif » (p. ex., inscrit) à la session d'automne 2012 (celle durant laquelle les élèves ont suivi le cours de rattrapage), à la session d'hiver 2013 ainsi qu'à la session d'automne 2013. Les élèves

qui n'entraient pas dans la catégorie du statut « actif » avaient échoué, n'étaient pas inscrits ou avaient abandonné leurs cours à mi-chemin au cours de la session.

**Graphique 5 : Pourcentage d'élèves ayant le statut « actif » par session**



Nous constatons que le statut de l'élève à la session d'automne 2013 – un an après avoir suivi le cours de perfectionnement en communication – n'est pas en corrélation avec le rendement à l'un ou à l'autre des tests à l'entrée ou à la sortie. Au moyen d'une ANOVA à un facteur, nous constatons également que la différence dans la moyenne des résultats obtenus au test à l'entrée selon le statut de l'élève n'est statistiquement significative ni chez tous les élèves ( $F(1\ 1308) = 0,04$ ;  $p = 0,846$ ), ni chez ceux ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie ( $F(1\ 821) = 0,13$ ;  $p = 0,721$ ). De plus, les différences dans la moyenne des résultats obtenus au test à la sortie ne sont statistiquement significatives ni chez tous les élèves ( $F(1\ 824) = 3,66$ ;  $p = 0,0562$ ), ni chez ceux ayant passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie ( $F(1\ 821) = 3,65$ ;  $p = 0,0564$ ).

Le rendement aux tests à l'entrée et à la sortie n'étant pas en corrélation avec la persévérance scolaire, nous examinons également si le rendement dans le cours de perfectionnement en communication est lié à la persévérance scolaire. Après avoir examiné une simple tabulation recoupée entre le rendement dans le cours de perfectionnement en communication et le statut à la session d'automne 2013, nous constatons que les élèves qui réussissent le cours ont pour la plupart un statut actif au cours de l'année suivante, comme le montre le tableau 10.

**Tableau 10 : Tabulation recoupée entre le rendement dans le cours de perfectionnement en communication et le statut à la session d'automne 2013**

	Rendement dans le cours de perfectionnement en communication		Total	
	Échec	Réussite		
Statut à l'automne 2013	Inactif	128	195	323
	Actif	119	718	837
	Total	247	913	1 160

Remarque : Les élèves dont le statut est inactif sont ceux qui ont échoué, ne sont pas inscrits ou ont abandonné leurs études à mi-chemin au cours de la session

À l'aide d'un test du  $\chi^2$  (chi carré), nous constatons qu'il existe un lien statistiquement significatif entre le statut à la session d'automne 2013 et le rendement dans le cours de perfectionnement en communication chez tous les élèves ( $\chi^2$  avec un degré de liberté = 89,797;  $p = 0,000$ ) ainsi que les élèves qui ont passé à la fois les tests à l'entrée et à la sortie ( $\chi^2$  avec un degré de liberté = 8,551;  $p = 0,003$ ).

Nous avons en outre effectué une régression logistique pour prévoir la probabilité que l'élève ait un statut actif à la session d'automne 2013, en tenant compte non seulement du rendement dans le cours de perfectionnement en communication, mais du sexe, de l'âge, des caractéristiques de l'école secondaire, de la MPC à la session d'automne, et du programme. Les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie n'ont pas fait partie du modèle, car les différences dans la moyenne des résultats n'étaient pas statistiquement significatives chez les élèves dont le statut était actif et ceux dont le statut était inactif à la session d'automne 2013. Notre variable dépendante – le statut à la session d'automne 2013 – consiste en une variable binaire, où  $Y = 1$  si le statut de l'élève est actif et  $Y = 0$  si son statut est inactif.

Les résultats de la régression figurent dans le tableau 11 ci-après. Les élèves qui ont réussi le cours de perfectionnement en communication, ceux qui sont passés directement de l'école secondaire au collège, et ceux dont la MPC à la session d'automne était la plus forte, étaient davantage susceptibles d'avoir un statut actif à la session d'automne 2013. Bien entendu, les résultats montrent que les élèves qui réussissent le cours de perfectionnement en communication ont davantage tendance à persévérer dans leurs études que ceux qui y échouent.

**Tableau 11 : Probabilité d'avoir un statut actif à la session d'automne 2013**

	Coefficient	Erreur type	Valeur p	Quotient de probabilité
Réussi le cours de rattrapage	0,40*	0,23	0,08	1,50
Hommes	0,09	0,18	0,63	1,09
Âge	0,05	0,04	0,18	1,05
Directement de l'ÉS	0,53***	0,21	0,01	1,70
Cours d'anglais de 12 <sup>e</sup> année	0,00	0,01	0,94	1,00
De première génération	0,00	0,18	0,98	1,00
MPC à la session d'automne	0,03***	0,00	0,00	1,03
En arts appliqués	-0,18	0,19	0,34	0,83
Constante	-2,38**	1,02	0,02	
Observations	781			
R <sup>2</sup> de McFadden	0,104			

\*p<0,10; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

## Conclusion

Notre échantillon englobait 1 316 élèves issus des quatre collèges. Parmi ces élèves, 823 (63 %) ont passé les tests à l'entrée et à la sortie. Chez ces derniers, 55 % ont obtenu un résultat d'au moins 1 point supérieur dans le test à la sortie que celui à l'entrée. Nous ne pouvons attribuer cette amélioration au cours de perfectionnement en communication car d'autres facteurs ont pu influencer sur le rendement des élèves, dont les travaux réalisés dans d'autres cours.

Nous nous sommes appuyés sur les résultats obtenus aux tests et les données administratives pour poser les questions suivantes :

1. Quels sont les facteurs qui agissent sur les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie?
2. Existe-t-il un lien entre le rendement dans le cours de communication (c.-à-d. le cours de rattrapage linguistique) et les résultats obtenus aux tests à l'entrée et à la sortie?
3. Existe-t-il un lien entre la persévérance scolaire et le rendement dans le cours de communication?

À l'aide d'une régression logistique ordonnée, nous avons constaté que les élèves qui, dans notre population échantillonnée, étaient passés directement de l'école secondaire au collège avaient davantage tendance à obtenir des résultats supérieurs au test à l'entrée. Les élèves ayant obtenu des résultats supérieurs au test à l'entrée et ceux qui ne sont pas de première génération sont également davantage susceptibles de surclasser leurs homologues relativement au test à la sortie. Il appert que les notes au cours d'anglais de

12<sup>e</sup> année influent peu sur les résultats obtenus aux tests et à l'entrée et à la sortie; il est possible toutefois que cette situation résulte de l'incapacité de tenir compte du cheminement et du type de cours (p. ex., préuniversitaire; préuniversitaire-précollégial; précollégial; préemploi) en anglais à l'école secondaire.

À l'aide d'une régression logistique pour examiner la probabilité que l'élève réussisse le cours de communication ou y échoue, nous constatons que les élèves qui, dans notre population échantillonnée, ont obtenu des résultats supérieurs au test à l'entrée et dont la MPC était plus élevée à la session d'automne avaient de meilleures possibilités de réussir le cours de communication. Idem pour les élèves inscrits à un programme sans lien avec les arts appliqués (c.-à-d. l'administration des affaires, les sciences de la santé, la technologie). Cependant, les résultats obtenus au test à la sortie n'influaient pas considérablement sur la probabilité de réussite du cours par l'élève.

Enfin, nous examinons le lien entre la persévérance scolaire et le rendement dans le cours de communication. Les résultats tirés d'un test de  $\chi^2$  (chi carré) montrent qu'il existe un lien statistiquement significatif entre le statut à la session d'automne 2013 et le rendement dans le cours de communication chez les élèves dans notre population échantillonnée. Les élèves ayant réussi le cours de communication étaient davantage susceptibles d'avoir un statut actif à la session d'automne 2013. De plus, le passage direct de l'école secondaire au collège ainsi que la MPC à la session d'automne ont influé considérablement sur le statut de l'élève à la session d'automne 2013.

### Leçons tirées

L'utilisation du test WritePlacer a suscité plusieurs obstacles. Outre le coût de la notation, le format papier du test s'est traduit par des difficultés relatives à la lenteur de la notation, aux erreurs dans les notes retournées et à d'autres problèmes logistiques graves. De plus, le cahier-réponse laissait très peu de place aux élèves pour rédiger leurs réponses, en particulier ceux qui écrivent gros. Plusieurs élèves ont demandé et reçu des feuilles supplémentaires pour compléter leurs réponses, bien que le College Board ait exigé que seuls les cahiers-réponses soient utilisés pour faciliter la notation.

Étant donné que certains de ces obstacles émanent de la nécessité d'envoyer les copies d'examen au College Board et de la volonté de cet organisme de conserver le caractère numérisable des réponses des élèves pour fins de notation, on pourrait surmonter ces obstacles si Collèges Ontario mettait au point une évaluation commune des cours postérieure à l'admission pour fins de placement à l'intention du secteur collégial de l'Ontario. Celle-ci pourrait faire l'objet d'une notation sur place, d'après une rubrique fondée sur les pratiques exemplaires et la recherche actuelle. Des exemplaires de référence notés pourraient servir à garantir l'uniformité et à équilibrer la notation d'un établissement d'enseignement à l'autre. En outre, une évaluation conçue en Ontario pourrait prendre en compte le vocabulaire et la structure du secteur collégial.

L'éventail de la documentation et des processus requis en vue des examens sur le plan de l'éthique chez les différents établissements d'enseignement constitue un enjeu logistique clé dans le cadre d'un projet portant sur plusieurs collèges. Bien qu'ils n'en fassent pas étalage, plusieurs collèges en Ontario dirigent la documentation relative aux examens sur le plan de l'éthique à plusieurs endroits, ce qui sert à rationaliser le

processus par l'allègement des formalités administratives requises pour en arriver essentiellement à un formulaire unique. Cette façon de faire donne également à un collègue la possibilité d'accélérer le déroulement de l'examen en fonction de l'approbation préalable du projet par un autre collègue. Ledit formulaire pourrait également servir à alléger le fardeau que portent les comités d'éthique de recherche dans les collèges, dont le travail augmente en raison de la récente hausse aux recherches menées à l'interne ou publiées par les collèges de l'Ontario. Du point de vue du chercheur, un formulaire commun contribuerait à faire en sorte que toutes les présentations faites au CÉR soient exhaustives et exactes, ce qui atténuerait la nécessité, chez les CÉR, de demander de la documentation et des modifications supplémentaires et, chez les chercheurs, de produire celles-ci.

Un autre enjeu clé se rapporte à l'accès aux données des établissements d'enseignement. Bien que la quantité de données disponibles à chaque collègue soit vaste, ces données sont fréquemment réparties entre les dossiers des élèves, les centres d'évaluation, les bureaux de recherche des établissements d'enseignement, les départements, les écoles... pour ne mentionner que ceux-là. En résumé, les différences dans l'infrastructure des données au sein des collèges constituent une entrave importante chez les chercheurs qui mènent des études au sein de leur collègue, mais tout particulièrement chez ceux qui mènent des recherches ou interviennent dans d'autres collèges. Afin de communiquer les données entre collèges, chaque collègue a besoin d'une personne-ressource qui peut fournir au chercheur une orientation relativement à l'infrastructure des données au sein de l'établissement d'enseignement, à la principale personne-ressource pour chaque dépôt de données au sein du collègue, ainsi qu'aux processus que le chercheur doit suivre lorsqu'il traite chaque dépôt de données (ce qui fait souvent l'objet de variations au sein de l'établissement d'enseignement). Si les établissements d'enseignement pouvaient en arriver à l'uniformisation de l'accès aux données et du processus de recherche, il s'agirait d'une bonne étape de transition. De façon idéale, il faudrait unifier l'accès aux données des établissements d'enseignement en un processus unique où le chercheur demande et obtient une approbation pour tous ses besoins en matière de données, après quoi les spécialistes des données répartissent les demandes de données au sein du collègue.

Enfin, le présent projet révèle les limites de la recherche où l'on tente de mettre en lien le rendement à l'école secondaire des élèves avec leurs travaux de niveau postsecondaire. Bien que les quatre collèges aient joué un rôle très utile dans le processus d'acquisition de données, certains dossiers secondaires clés sont inutilisables en raison d'un champ dans le processus de demande que les élèves remplissent à titre volontaire; par exemple, il nous est impossible d'obtenir des données fiables sur les cheminements des élèves relativement au cours d'anglais de 12<sup>e</sup> année. Des projets tels que le Projet portant sur les mathématiques au niveau collégial (PMC) et le Projet portant sur le rendement des étudiantes et étudiants au niveau collégial (PREC) contribuent à transcender le clivage dans les données, mais nous devons nous appuyer sur le modèle de transfert des données entre les établissements d'enseignement secondaire et postsecondaire en vue de rehausser la qualité de la recherche, tant au niveau secondaire que postsecondaire. Ce besoin se fera de plus en plus sentir au fur et à mesure de l'augmentation, chaque année, du pourcentage d'élèves de niveau secondaire qui entreprennent une éducation postsecondaire.

Bien que les analyses des variables indépendantes (VI) puissent tenir compte des différences entre les populations lorsque vient le temps de comparer les populations avec mesures de rattrapage et sans mesures de rattrapage, la carence méthodologique décelée par les auteurs Bettinger et Long (2009) ayant trait à la

recherche sur les mesures de rattrapage qui émanent des comparaisons directes et non modifiées de ces populations hétérogènes, notamment en ce qui touche les statistiques sur la persévérance scolaire, dirige encore les études et leurs lecteurs vers la conclusion selon laquelle des taux inférieurs de persévérance scolaire dans les cours de perfectionnement montrent que ceux-ci ne fonctionnent pas comme prévu. De plus, les cours de rattrapage sont souvent situés de façon judicieuse à la première session du programme d'études (PÉ) de l'élève, de façon à ce que ces carences au chapitre des aptitudes soient comblées dès que possible; cependant, lorsque nous prenons en compte le fait que la déperdition d'effectifs scolaires ayant trait aux élèves avec ou sans mesures de rattrapage a lieu essentiellement au cours de la première session, nous pouvons constater pourquoi les taux de déperdition d'effectifs scolaires dans les cours de perfectionnement en rédaction durant la première session sont si élevés. Chaque établissement d'enseignement cherche à accroître la persévérance scolaire des élèves, mais pour comprendre clairement l'incidence des mesures de rattrapage, de même que le phénomène de la déperdition d'effectifs scolaires, il nous faut corriger les différences entre les populations avec mesures de rattrapage et sans mesures de rattrapage, ainsi qu'entre les populations des différentes sessions, plutôt que de percevoir la déperdition d'effectifs scolaires à chaque cours de chaque session comme une mesure comparable et exacte du succès remporté par chaque cours. Si nous admettons le fait que les élèves admis au collège et dont les évaluations des cours en communication postérieures à l'admission pour fins de placement révèle des aptitudes en lecture, en écriture ou en maths inférieures au niveau minimal en corrélation avec la réussite en milieu collégial, nous devons alors classer ces élèves dans la catégorie de ceux qui échoueront vraisemblablement sans intervention dans l'ÉPS. En outre, comme l'ont révélé plusieurs études, plus le nombre de cours de perfectionnement que l'élève doit suivre est élevé, plus cet élève risque de ne pas persévérer dans ses études. Si nous établissons que les mesures de rattrapage ne fonctionnent pas, en raison du taux élevé de déperdition d'effectifs scolaires, nous ne pouvons alors déterminer avec une précision rigoureuse la portée du problème des carences au chapitre des aptitudes, ni la réussite du traitement. Une carence au chapitre des aptitudes fondamentales, comme la lecture, l'écriture ou les maths, devrait révéler que l'élève ne réussira pas et qu'il ne persévérera pas dans ses études sans aide. À ce titre, les élèves qui réussissent le cours de perfectionnement et persévèrent dans leurs études constituent une réussite du point de vue de la persévérance scolaire, car si leurs carences au chapitre des aptitudes n'avaient pas été traitées, ces élèves n'auraient pas pu réussir leurs études collégiales.

### Recherche à l'avenir

L'évaluation permet de mesurer les retombées de cours de perfectionnement en communication très différents à la première session de quatre établissements d'enseignement très différents. Dans le contexte de cette évaluation portant sur plusieurs établissements d'enseignement, il y a lieu toutefois de préciser que nous comparons un instantané des aptitudes en communication écrite des élèves à leur entrée au collège avec un instantané de ces mêmes aptitudes à la sortie du cours de perfectionnement. Selon toute vraisemblance, une telle recherche devra se dérouler dans sa phase suivante à l'échelle de chaque établissement d'enseignement, puisqu'il nous faut recueillir des données sur les aptitudes en communication des élèves au fur et à mesure de leur progression dans la gamme complète de cours de communication au sein de l'établissement d'enseignement.

Outre la recherche longitudinale qui permet de mesurer le changement aux aptitudes en communication des élèves tout au long de leur programme d'études, ainsi que dans la série des cours de perfectionnement en communication propres à l'établissement d'enseignement, il nous faut mener de la recherche sur l'efficacité des modèles pédagogiques employés en classe, le nombre d'élèves par classe, ainsi que les soutiens offerts aux élèves dans l'établissement d'enseignement. Les facteurs cruciaux à prendre en considération dans ce cas-ci seraient le nombre d'élèves par classe, le nombre d'heures de cours, le mode de prestation (Web, mixte, en ligne), le type de communication produite (la rédaction expositive par rapport à la rédaction professionnelle), de même que les soutiens disponibles, ciblés ou obligatoires offerts par l'établissement d'enseignement (counseling, tutorat par les pairs, centre d'aide à la rédaction composé de pairs, centre d'aide à la rédaction composé du personnel enseignant).

Cependant, pour faire de la recherche permettant d'examiner les relations de cause à effet dans l'un ou l'autre de ces domaines, il est crucial que les collèges approfondissent les façons de mener des évaluations à sélection aléatoire des cours de perfectionnement à l'aide de groupes témoins valides, sans enfreindre les exigences des établissements d'enseignement sur le plan des équivalences de cours, ni les droits des élèves au chapitre de l'autoinscription. Nous devons mesurer l'efficacité des différents modèles de cours et de prestation destinés à diverses populations au chapitre du perfectionnement en communication, puis approfondir des options à l'intention des élèves chez qui les mesures de rattrapage ne fonctionnent pas. Nous pourrions amorcer un tel travail par la mise en comparaison des sessions d'enseignement de perfectionnement préparatoire avec les cours de perfectionnement offerts dans le contexte du programme ordinaire d'études des élèves.

L'évaluation forme un autre secteur crucial de recherche, tant en ce qui touche le type et le nombre d'affectations, les possibilités de révision en classe, la présentation préliminaire de notes ou la présentation préliminaire de commentaires avant la présentation définitive des notes. Nous devons mener de la recherche sur la normalisation des rubriques et du personnel enseignant et le gonflement des notes, puis évaluer la mesure dans laquelle les compressions liées au financement de l'ÉPS exerce une pression sur les collèges qui, à leur tour, donnent aux élèves une note de réussite.

Au-delà de l'expérience scolaire vécue par les élèves, il nous faut continuer les recherches des auteurs Fisher et Engemann (2009) ainsi que de Finnie et al. (2010) en ce qui touche la vaste gamme d'expériences dans l'ÉPS, pour constater la mesure dans laquelle les nombreuses expériences influent sur la persévérance scolaire des élèves. Un appui fondamental quant à cette recherche se rapporte à l'instauration du numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO) au sein de l'ÉPS, ce qui permettra aux chercheurs de mesurer avec une exactitude accrue la persévérance scolaire dans les collèges à l'échelle provinciale, compte tenu du transfert d'élèves entre les collèges ainsi que du collège vers l'université.

## Bibliographie

- Bettinger, E. P. et B. T. Long (2009), « Addressing the needs of underprepared students in higher education: does college remediation work? », dans *Journal of Human Resources*, vol. 44 n° 3, p. 736-771.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2010), *État de l'apprentissage au Canada : revue de l'année*, Ottawa, CCA.
- College Board (2011), *ACCUPLACER Program Manual*. Extrait de : <http://professionals.collegeboard.com/profdownload/accuplacer-program-manual.pdf> (document en anglais seulement).
- Collèges Ontario (2009), *A New Vision for Higher Education in Ontario*, Toronto, Collèges Ontario. Extrait de : <http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/new-vision-for-higher-education.pdf> (document en anglais seulement).
- PREC (2014), *Projet portant sur le rendement des étudiants au niveau collégial : Rapport final de 2013*. Extrait de : <http://csap.senecacollege.ca/fr/Revised%20CSAP%20Final%20Report%20Cycle%201%20french.pdf>
- Finnie, R., Childs, S. et H. Qiu (2010), *The Patterns of Persistence in Post-Secondary Education among College Students in Ontario: New Evidence from Longitudinal Data*, Toronto, Collèges Ontario. Extrait de : [http://www.collegesontario.org/research/student\\_retention\\_presentations/report\\_patterns\\_of\\_persistence\\_ontario.pdf](http://www.collegesontario.org/research/student_retention_presentations/report_patterns_of_persistence_ontario.pdf) (document en anglais seulement).
- Fisher, R. et J. Engemann (2009), *Factors Affecting Attrition at a Canadian College*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage (rapport complet en anglais seulement).
- Fisher, R. et W. Hoth (2010), *La littératie au palier collégial : Inventaire des pratiques en vigueur dans les collèges ontariens*, Toronto, Conseil canadien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Hoyt, J. E. (1999), « Remedial Education and Student Attrition », dans *Community College Review*, vol. 27 n° 2, p. 51-72.
- Kozeracki, C. A. (2002), « ERIC Review: Issues in Developmental Education », dans *Community College Review*, vol. 29 n° 4, p. 83-101.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (2014), Numéro d'immatriculation scolaire (NISO) : Avis de collecte indirecte de renseignements personnels, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario. Extrait de <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/FAQs.html>
- Pascarella, E. T. et P. T. Terenzini (2005), *How college affects student: A third decade of research*, volume 2, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Tinto, V. (1993), *Leaving college*, Chicago (Illinois), The University of Chicago Press.
- Townsend, B., Donaldson, J. et T. Wilson, (2005), « Marginal or monumental? Visibility of community colleges in selective higher education journals », dans *Community College Journal of Research & Practice*, vol. 29 n° 2, p. 123-135.

